

Rassismuskritik intersektional gedacht

Konturen einer diskriminierungskritischen Religionspädagogik

Die Autor*innen

Erkan Binici, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Professur für Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik an der Universität Münster.

Erkan Binici
Universität Münster
Hammer Straße 95
D-48153 Münster
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2297-1657>
e-mail: erkan.binici@uni-muenster.de



StR'in Simone Hiller, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Leitungsteam des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

StR'in Simone Hiller
Eberhard Karls Universität Tübingen
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR)
Katholisch-Theologische Fakultät
Liebermeisterstraße 16
D-72076 Tübingen
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6087-4939>
e-mail: simone.hiller@uni-tuebingen.de



Rassismuskritik intersektional gedacht

Konturen einer diskriminierungskritischen Religionspädagogik

Abstract

Das Phänomen ‚Rassismus‘ umfasst verschiedene Ebenen (z. B. historische, individuelle, ideologische, strukturelle) und Aspekte (z. B. Ideologie, Macht, Diskurs). Gleichzeitig rücken andere Diskriminierungsformen (z. B. Sexismus, Klassismus) aus dem Fokus. Ausgehend von einer Klärung der Konzepte von Rassismus und Diskriminierung werden Wechselwirkungen und strukturelle Bedingtheit von Diskriminierung(en) in den Blick genommen. Dies führt zum Konzept ‚Intersektionalität‘, das für Religionspädagogik reflektiert und als übergreifend diskriminierungskritische Perspektive unter Einbezug von ‚Religion‘ als Differenzkategorie profiliert wird. Basierend auf zwei religionspädagogischen, empirischen Studien wird das Potenzial einer solchen Perspektive für die Religionspädagogik verdeutlicht und ausblickend auch für Religionsunterricht konturiert.

Schlagworte

Religionspädagogik – Intersektionalität – Diskriminierung – antimuslimischer Rassismus – empirisch

Criticism of Racism, thought Intersectionally

Contours of a Discrimination-Critical Religious Education

Abstract

The phenomenon of 'racism' encompasses various levels (e. g. historical, individual, ideological, structural) and aspects (e. g. ideology, power, discourse). At the same time, other forms of discrimination (e. g. sexism, classism) are shifting out of focus. Starting from a clarification of the concepts of racism and discrimination, interactions and structural conditions of discrimination(s) are taken into account. This leads to the concept of 'intersectionality', which is reflected for religious education and profiled as an overarching discrimination-critical perspective including 'religion' as a category of distinction. Based on two empirical studies in religious education, the potential of such a perspective is clarified and outlined prospectively for religious education.

Keywords

Religious Education – intersectionality – discrimination– anti-Muslim racism – empirical

1. Einleitung¹

In einer pluralen Gesellschaft, die ihre Debatten zunehmend verhärtet führt, ist eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und darauf basierender Stigmatisierung und Ungleichbehandlung zentral. Entsprechend ist auch die Religionspädagogik gefordert, Rassismus und andere Formen von Diskriminierung kritisch zu analysieren und im Kontext religiöser Bildung zu reflektieren. Ausgehend von Subjektorientierung und Bildung als zentralen Leitdimensionen religionspädagogischer Reflexion, sollte dabei nicht nur eine Kategorie isoliert betrachtet werden, sondern die multiplen und sich überlagernden Faktoren, die in Rassismus bzw. anderen Diskriminierungen münden, berücksichtigt werden. Die zentrale These des vorliegenden Artikels lautet daher: Rassismuskritische Religionspädagogik muss immer auch intersektional gedachte diskriminierungskritische Religionspädagogik sein, um der Komplexität und diskursiven Bedingtheit von Wirklichkeit gerecht zu werden. Ziel dieses Beitrags ist es, die Grundlagen einer solchen Perspektive nachzuzeichnen, notwendige Differenzierungen aufzuzeigen und deren Bedeutung für die Disziplin am Beispiel von zwei Forschungsprojekten zu beleuchten.

Die Betrachtung einzelner Formen von Diskriminierung ist essenziell, da jede Form von Diskriminierung – z. B. Rassismus, Antisemitismus, Ableismus oder Sexismus – ihre eigenen historischen Hintergründe, theoretischen Perspektiven und Spezifika hat. Genauso, wie es eine rassismuskritische Religionspädagogik braucht, bedarf es in der Disziplin bspw. auch antisemitismuskritischer oder klassismuskritischer Perspektiven – all dies unter Beachtung des Zusammenfallens verschiedener Diskriminierungsformen und dessen Folgen. Unser Anliegen ist es daher, über die Grenzen einzelner Diskriminierungsformen hinauszublicken, ohne dabei deren spezifische Eigenheiten zu nivellieren. Stattdessen plädieren wir für einen intersektionalen Ansatz, der situationsspezifisch auch das Zusammenfallen mehrerer Kategorien von Diskriminierung sowie deren mögliche Wechselwirkungen reflektiert.

Der Artikel gliedert sich in vier Teile: Kapitel 2 differenziert die sich bedingenden und ineinandergreifenden Konzepte Rassismus, Diskriminierung und Intersektionalität. Kapitel 3.1 fasst zusammen, wie die Konzepte im religionspädagogischen Diskurs aufgenommen wurden. Davon ausgehend wird in Kapitel 3.2 empirische Forschung zu Intersektionalität in den Blick genommen. Abschließend werden in Kapitel 4 Konturen einer intersektional gedachten, diskriminie-

¹ Die beiden Autor*innen haben gleichwertig zu dieser Publikation beigetragen und teilen sich die Erstautor*innenschaft.

rungskritischen Religionspädagogik gebündelt und für Religionsunterricht konkretisiert.

2. Rassismus – Diskriminierung – Intersektionalität

2.1 Das Phänomen ‚Rassismus‘

Wie im Alltagsverständnis gibt es auch im akademischen Diskurs unterschiedliche Definitionen von Rassismus, die jeweils bestimmte Aspekte hervorheben, während andere in den Hintergrund treten.² Vier größere Ansätze der Rassismustheorie können unterschieden werden.³

Aus ideengeschichtlicher Sicht ist Rassismus ein Konzept, das sich historisch insbesondere im Elitendiskurs der europäischen Neuzeit entwickelt hat und sich besonders durch eine pseudowissenschaftliche Annahme von biologischen Hierarchien zwischen Menschengruppen auszeichnet.⁴ Der Ansatz verdeutlicht die historische Dimension und Entwicklung von Rassismus, wodurch die gegenwärtige Beschaffenheit von Gesellschaft sowie historische Kontinuitäten nachvollziehbar werden. Die alltägliche Praxis rassistischen Denkens bleibt jedoch unberücksichtigt.

Die sozialpsychologische Vorurteils- bzw. Einstellungsforschung versteht Rassismus als eine spezifische Form von Vorurteilen. Dabei werden negative, generalisierte und verzerrte Einstellungen gegenüber bestimmten sozialen Gruppen untersucht. ‚Rassen‘ werden als sozial konstruierte Kategorien verstanden, die biologisch zwar nicht existieren, aber dennoch wirkmächtig sind. Entsprechend werden ‚Rassen‘ als soziale Konstrukte und imaginäres Resultat von Rassismus gedeutet. Dadurch können sowohl biologische als auch kulturalistische Formen des Rassismus erfasst werden.⁵ Da dieser Ansatz Rassismus auf der Ebene individueller Einstellungen verortet, bleiben strukturelle und diskursive Aspekte größtenteils unberücksichtigt.⁶

Ideologiekritische Rassismustheorien begreifen Rassismus als ideologische Einstellung, die in enger Beziehung zu gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen

2 Vgl. BISKAMP, Floris: Rassismustheorie und Diskriminierungskritik, in: SCHERR, Albert / EL-MAFALAANI, Aladin / REINHARDT, Anna Cornelia (Hg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer VS 2022, 147–170, 148.

3 Vgl. EBD., 147–170.

4 Vgl. ARNDT, Susan: Rassismus. Eine viel zu lange Geschichte, in: FERIDOONI, Karim / EL, Meral (Hg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen, Wiesbaden: Springer Fachmedien 2017, 29–46.

5 Vgl. RIEGEL, Christine: Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript 2016, 21–27.

6 Vgl. ZICK, Andreas: Sozialpsychologische Diskriminierungsforschung, in: SCHERR / EL-MAFALAANI / REINHARDT 2022 [Anm. 2], 43–68.

steht.⁷ Rassistische Ideologie wird als Form von ‚falschem Bewusstsein‘ verstanden, das soziale Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse verschleiert und so deren Fortbestand sichert. Ausgehend von marxistischen Ansätzen, wird dem Kapitalismus eine verstärkende Funktion der produzierten Machtverhältnisse zugeschrieben. Dieser Ansatz ermöglicht es, das Verhältnis zwischen Klassismus und Rassismus sowie Verknüpfungen dieser Konzepte mit dem Nationalstaat zu analysieren. Ein Kritikpunkt ist, dass der Ansatz sich auf individuelle Bewusstseinsprozesse konzentriert, wodurch wichtige Aspekte struktureller sowie diskursiver Machtverhältnisse vernachlässigt werden. Eine solche Verkürzung im Rassismusverständnis reduziert komplexe gesellschaftliche Dynamiken auf psychologische Prozesse, was die analytische Reichweite des Ansatzes einschränkt.⁸

Beim macht-, diskurs- und hegemonietheoretischen Ansatz wird das soziale und strukturelle Dominanzverhältnis selbst in den Blick genommen und als Rassismus gefasst. Die Differenzen zwischen sozialen Gruppen werden nicht als vorab bestehend angenommen, sondern als Ergebnis von Macht und Diskursen. Rassismus ist damit ein soziales und strukturelles Dominanzverhältnis, das eine Ungleichverteilung sozialer Ressourcen produziert. Im Zentrum steht die Idee eines ‚Apparats‘, der sich aus drei Aspekten zusammensetzt: der diskursiven Konstruktion von Gruppenunterschieden (Rassifizierung im Diskurs), diskriminierenden Praktiken, die Ungleichheit verstetigen (Hegemonie), und einer asymmetrischen Machtstruktur, die die marginalisierten Gruppen in ihrer Selbstrepräsentation einschränkt (Macht). Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, dass auch unabsichtliche und indirekte Ausdrucksformen von Rassismus erfasst werden können. Dies erlaubt eine präzisere Analyse der subtilen Reproduktionen rassistischer Ungleichheit. Gleichzeitig steht dieser Ansatz in der Kritik, Rassismus durch den Fokus auf Strukturen und Diskurs zu stark zu abstrahieren, wodurch individuelle Erfahrungen von Rassismus sowie zwischenmenschliche Interaktionen in den Hintergrund treten. Infolgedessen wird die Reflexion über mögliche praktische Interventionen erschwert.⁹

Die verschiedenen rassismustheoretischen Ansätze bieten wertvolle Perspektiven, um die vielschichtigen Erscheinungsformen von Rassismus zu verstehen. Jeder dieser Ansätze beleuchtet einen spezifischen Aspekt von Rassismus, sei es auf historischer, individueller oder struktureller Ebene. Eine umfassende Ras-

7 Vgl. BISKAMP 2022 [Anm. 2], 16.

8 Vgl. BISKAMP, Floris: Rassismus, Kultur und Rationalität: drei Rassismustheorien in der kritischen Praxis, in: PERIPHERIE – Politik, Ökonomie, Kultur 37/2 (2017) 271–296, 277–281. DOI: 10.3224/peripherie.v37i2.07.

9 Vgl. RIEGEL 2016 [Anm. 5], 20.

sismusanalyse muss alle diese Ebenen berücksichtigen, um das Phänomen in seiner gesamten Komplexität zu erfassen. Insbesondere für rassismuskritische Bildungsarbeit ist es daher entscheidend, diese verschiedenen Perspektiven zusammenzuführen, um wirksam gegen Rassismus und seine verschiedenen Formen vorzugehen.

2.2 Rassismus als eine Form von Diskriminierung

Auf individueller Ebene zeigt sich Rassismus in abwertenden Einstellungen, wie sie im Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) beschrieben werden.¹⁰ Die ‚Mitte-Studien‘ zu rechtsextremen und demokratiegefährdenden Einstellungen verdeutlichen, dass neben rassifizierten Personen auch andere Menschengruppen, etwa Frauen*, Jüdinnen*Juden, Menschen mit Behinderung oder Langzeitarbeitslose, der Ideologie der Ungleichwertigkeit ausgesetzt sein können. Im GMF-Modell werden daher unterschiedliche Formen von Diskriminierung, unter anderem Sexismus, Antisemitismus, Ableismus und Klassismus einbezogen, die auf gemeinsamen Mechanismen der Exklusion und Hierarchisierung beruhen.¹¹

Damit wird deutlich, dass Rassismus eine Form von Diskriminierung darstellt und weitere Diskriminierungsformen wirkmächtig sind. Die für Rassismus dargestellten Differenzierungen sind ebenso beim Verständnis von Diskriminierung relevant, denn auch hier ist die historische Entwicklung und ihre Manifestationen auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene essenziell, ohne die sich das Phänomen nicht in Gänze greifen lässt.

Die historische Ebene verdeutlicht, dass Diskriminierung stets in spezifische kulturelle und gesellschaftliche Kontexte eingebettet ist (z. B. patriarchale Strukturen, kapitalistische Strukturen). Historische Entwicklungen haben – wie bei Rassismus – die kollektive Vorstellung davon geprägt, welche Gruppen ‚wertvoller‘ oder ‚minderwertiger‘ sind. Auf der institutionellen Ebene wird Diskriminierung durch die ungleiche Verteilung von Ressourcen und Chancen reproduziert. Institutionen, die formal neutral erscheinen (z. B. auch Schulen), sind oft tief in gesell-

10 Vgl. ZICK, Andreas / KÜPPER, Beate / MOKROS, Nico: Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter, Bonn: J.H.W. Dietz Nachf. 2023. Vgl. kritisch dazu: MÖLLER, Kurt: Konzepte, Ausmaße, Entwicklungen und Bedingungsfaktoren von ‚Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und Pauschalisierenden Ablehnungskonstruktionen, in: SCHERR / EL-MAFALAANI / REINHARDT 2022 [Anm. 2], 435–458.

11 Vgl. SCHERR, Albert: Diskriminierung und Diskriminierungskritik: eine problemsoziologische Analyse, in: SozProb 31 (2020) 83–102. DOI: 10.1007/s41059-020-00076-9.

schaftliche Machtverhältnisse eingebunden und tragen dazu bei, bestehende Ungleichheiten zu verfestigen.¹²

Die Überschneidungen zwischen Diskriminierungsformen – etwa in der Konstruktion von Differenz oder der Legitimation von Ungleichheit – machen deutlich, dass keine Form von Diskriminierung isoliert existiert. Das GMF-Konzept zeigt etwa, dass Personen, die eine bestimmte Gruppe abwerten, mit höherer Wahrscheinlichkeit auch abwertende Einstellungen gegenüber anderen Menschengruppen aufweisen.¹³ Dies zeigt sich exemplarisch im Bekenner schreiben des Attentäters von Halle aus dem Jahr 2019: Inspiriert von der Verschwörungsideologie des ‚großen Austausches‘ wollte der Attentäter ursprünglich eine Moschee angreifen. Er entschied sich jedoch, Jüdinnen*Juden zu attackieren, da er sie als Drahtzieher hinter der ‚muslimischen Einwanderung‘ identifizierte. Verschwörungsgedanken aber auch beispielsweise Antifeminismus dienen als Bindeglied zwischen den Diskriminierungsformen, die sich im Denken und Handeln des Attentäters manifestierten.¹⁴ Dies verdeutlicht, dass unterschiedliche Diskriminierungsformen ihre je eigenen historischen Entwicklungen und Spezifika besitzen, die aber miteinander verwoben sind. Ein intersektionaler Ansatz macht diese Vielschichtigkeit und Verwobenheit sichtbar und ermöglicht effektive Strategien zur Bekämpfung von Diskriminierung.

2.3 Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität wurde 1989 von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt, um die multidimensionalen Diskriminierungserfahrungen Schwarzer Frauen sichtbar zu machen, die im US-Antidiskriminierungsrecht oft unsichtbar blieben.¹⁵ Crenshaw nutzt die Metapher der Straßenkreuzung (‚intersection‘), um zu verdeutlichen, wie Diskriminierung an der Schnittstelle verschiedener Identitätsmerkmale – wie Rasse und Geschlecht – wirkt. Eine Schwarze Frau, die an dieser ‚Kreuzung‘ steht, kann sowohl von Rassismus als auch von Sexismus betroffen sein. Die Benachteiligungen, die sie dabei erfährt, entstehen durch das Zusammenspiel dieser Diskriminierungen und sie

12 Vgl. GOMOLLA, Mechtild: Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung, in: SCHERR, Albert / EL-MAFALAANI, Aladin / REINHARDT, Anna Cornelia (Hg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer VS 2016, 171–194.

13 Vgl. ZICK / KÜPPER / MOKROS 2023 [Anm. 10], 152.

14 Vgl. RAHNER, Judith: Tödlicher Antifeminismus: Antisemitismus, Rassismus und Frauenfeindlichkeit als Motivkomplex rechtsterroristischer Attacken, in: HENNINGER, Annette / BIRSL, Ursula (Hg.): Antifeminismen: ›Krisen-Diskurse mit gesellschaftsspaltendem Potential?, Bielefeld: transcript 2020, 337–352.

15 Vgl. CRENSHAW, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: The University of Chicago Legal Forum (1989) 139–167. CRENSHAW, Kimberlé: Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, in: Stanford Law Review 43/6 (1991) 1241–1299.

sind oft nicht auf das reduzierbar, was eine einzelne Kategorie erklären könnte: Im Fall, den Crenshaw vertrat, wurden weder Schwarze Männer noch weiße Frauen von ihrem Betrieb entlassen, sondern eben nur Personen, die ‚Schwarz‘ und ‚Frau‘ gleichzeitig waren. Crenshaw kritisiert, dass bestehende Systeme – etwa das Antidiskriminierungsrecht – dazu neigen, solche Überschneidungen zu ignorieren, weil sie nur einzelne ‚Richtungen‘ betrachten, anstatt die gesamte Situation zu analysieren. Das Ergebnis ist eine strukturelle Unsichtbarkeit für die spezifischen Erfahrungen von Menschen, die mehreren Diskriminierungsformen gleichzeitig ausgesetzt sind.¹⁶

Der Begriff Intersektionalität ist heute weit verbreitet, doch wird er unterschiedlich verstanden.¹⁷ Czollek et al. arbeiten im Kontext des ‚Social Justice und Radical Diversity‘-Ansatzes zentrale Aspekte für das Verständnis von Intersektionalität heraus, die die oben differenzierten Ebenen von Rassismus und Diskriminierung sowie verschiedene Erscheinungsformen von Diskriminierung aufnehmen:

1. Die Vielfalt von Diskriminierungserfahrungen kann nicht auf die Triade von gender, class, race reduziert werden. Weitere Dimensionen wie Alter, sexuelle Orientierung oder Behinderung müssen in der Analyse berücksichtigt werden.¹⁸
2. Verschiedene Diskriminierungsformen können in Wechselwirkung treten und sich gegenseitig verstärken.
3. Unterschiedliche Diskriminierungsformen können auf ähnliche Weise wirken und weisen oft gemeinsame Mechanismen auf, z. B. Prozesse des Othering oder verschiedene Formen der Gewalt.
4. Im Zusammenwirken unterschiedlicher Diskriminierungsformen können sich neue ‚Figuren‘ der Diskriminierung bilden, die über eine einfache Addition der Diskriminierungsformen hinausgehen.
5. Die unterschiedlichen Diskriminierungsformen sind strukturell verankert und wirken in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern ineinander (z. B. im Arbeitsmarkt, in Bildung, im Gesundheitswesen).¹⁹

16 Vgl. MARTEN, Eike / WALGENBACH, Katharina: Intersektionale Diskriminierung, in: SCHERR / EL-MAFALAANI / REINHARDT 2016 [Anm. 12], 1–16.

17 Bspw. unterscheidet McCall (2005) zwischen anti-kategorialen, inter-kategorialen und intra-kategorialen Ansätzen, vgl. MCCALL, Leslie: The Complexity of Intersectionality, in: Signs: Journal of Women in Culture and Society 30/3 (2005) 1771–1800.

18 Hinsichtlich der Bedeutung der Triade für Intersektionalität gibt es unterschiedliche Zugänge. Vgl. DEGELE, Nina: Intersektionalität: Perspektiven der Geschlechterforschung, in: KORTENDIEK, Beate / RIEGRAF, Birgit / SABISCH, Katja (Hg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer VS 2019, 341–348; 345–347.

19 Vgl. CZOLLEK, Leah Carola u. a.: Social Justice und Radical Diversity. Antidiskriminierung in der pluralen Gesellschaft, in: SCHERR / EL-MAFALAANI / REINHARDT 2022 [Anm. 2], 1–20. DOI: 10.1007/978-3-658-11119-9_53-1.

Anhand dieser fünf Aspekte wird deutlich, dass es zu kurz greift, Intersektionalität auf einzelne Aspekte zu reduzieren, Wechselwirkungen oder die strukturelle Ebene von Diskriminierung(en) außer Acht zu lassen.

Katharina Walgenbach findet eine umfassende, die Komplexität aufnehmende Formulierung, die im Folgenden als Definition grundgelegt wird: „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren Verwobenheiten oder Überkreuzungen (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen.“²⁰

Intersektionalität macht also eine grundlegende Dimension von Ungleichheitsverhältnissen aufmerksam. Eine intersektionale Perspektive ist insofern nicht nur eine wichtige Erweiterung für Rassismuskritik im Speziellen, sondern auch eine grundlegende Perspektive für Diskriminierungskritik allgemein.

3. Religionspädagogische Reflexion intersektional gedachter Diskriminierungskritik

3.1 Diskriminierung und Intersektionalität als Konzepte in der Religionspädagogik

In deutschsprachiger Religionspädagogik ist seit den in den 1960er-Jahren stattfindenden, auch erziehungswissenschaftlich geprägten Diskursen um soziale Benachteiligung und Bildungsgerechtigkeit (vgl. den damals geprägten Ausdruck des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘) Diskriminierung ein relevantes Thema. Inzwischen verfügt die sich als „kritische, politisch dimensionierte und gesellschaftsbezogene Wissenschaft“²¹ verstehende Religionspädagogik über

²⁰ WALGENBACH, Katharina: Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, 1. Auflage, Opladen: Verlag Barbara Budrich 2014, 54.

²¹ KNAUTH, Thorsten: Art. Intersektionalität, in: WiReLex (2020) 1–14, 8. DOI: 10.23768/wirelex.Intersektionalitt.100233.

eine Reihe ausdifferenzierter Differenzdiskurse.²² Thorsten Knauth nennt geschlechtsbezogene, religiöse, soziale und (dis-)ability-Differenz. Als „[i]nnovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik“, finden sich verschiedene diskriminierungssensible Beiträge: aufgeklärte Heterogenität und heterogenitätssensible Religionsdidaktik, inklusive Religionspädagogik und -didaktik, Religionsdidaktik in konfessionell- sowie inter- und transreligiös-kooperativer Perspektive, menschenrechtsorientierte Religionspädagogik, Empowerment-bezogene Religionspädagogik, sprachensible Religionsdidaktik, kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik.²³ Zu ergänzen ist Religionspädagogik in postkolonialer Perspektive.²⁴

Gemeinsam ist diesen religionspädagogischen Ansätzen, dass Pluralität bzw. Diversität nicht unkritisch als interessante und hierarchiefreie Vielfalt angenommen werden dürfen. Manfred Pirner schildert die Gefahr, dass Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten bagatellisiert würden: „Im religionspädagogischen Kontext neigt die Betonung einer Wertschätzung religiöser Pluralität manchmal dazu, problematische und extremistische Ausformungen von Religion zu marginalisieren und somit zu vernachlässigen, dass zum Bildungsziel der ‚Pluralitätsfähigkeit‘ die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung bis hin zur (friedlichen) Bekämpfung z. B. von Extremismus, Antisemitismus oder Islamophobie unbedingt dazugehört.“²⁵

Ein Augenmerk liegt inzwischen auf diskursanalytisch und postkolonial perspektivierter Religionspädagogik²⁶ und damit auch auf der Einsicht, dass Differenzen diskursiv erzeugt und reifiziert werden. Explizit wird eine diskursanalytische Perspektive z. B. im Ansatz einer ‚aufgeklärten Heterogenität‘ bei Bernhard Grüm-

22 Bezüglich verschiedener Konzepte von Pluralität unterscheidet Ilona Nord Diversität, Heterogenität, Inklusion und Intersektionalität als grundlegende Konzepte mit je unterschiedlichen Diskussionsschwerpunkten (vgl. NORD, Ilona: Einführung, in: NORD, Ilona / PETZKE, Judith (Hg.): Fachdidaktik Religion diversitätsorientiert und digital, Berlin: Cornelsen 2023, 7–23; 7–8). Judith Könemann arbeitet in einer Literaturschau Vielfalt und Heterogenität als innerhalb von Religionspädagogik unterscheidbare Leitdiskurse heraus (vgl. KÖNEMANN, Judith: Vielfalt und Heterogenität. Zwei neue Leitdiskurse der Religionspädagogik – auf dem Weg zur Inklusion?, in: Theologische Revue 117/April (2021) 1–17. DOI: 10.17879/thrv-2021-3293).

23 Vgl. GRÜMME, Bernhard / PIRNER, Manfred (Hg.): Religionsunterricht weiterdenken. Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2023.

24 Vgl. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 31/1 (2023): Postkoloniale Perspektiven in der Religionspädagogik.

25 PIRNER, Manfred: Digitalitätsethische und diversitätssensible Bildung im Horizont einer menschenrechtsorientierten Religionspädagogik, in: NORD / PETZKE 2023 [Anm. 22], 148–162; 150.

26 Vgl. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 2023 [Anm. 24].

me.²⁷ Eine postkoloniale Perspektive ergänzt eine Reflexion fortwirkender kolonialer Machtverhältnisse, die neben der Analyse im Hinblick auf Unterrichtssituationen auch die Selbstreflexion der je eigenen Sprecher*innenposition von Wissenschaftler*innen betrifft.

Das religionspädagogische Feld für die Rezeption von Intersektionalität im Sinne der angeführten Definition von Walgenbach ist durch die vorgestellten Differenzierungen und Reflexionen bereitet. Die genannten Ansätze sind anschlussfähig für Intersektionalität, stellen diese aber dennoch nicht ins Zentrum religionspädagogischer Reflexionen. Knauth bezeichnet diese Ansätze im Rückgriff auf Crenshaw als „single-axis-Ansätze“, in denen je eine Differenzkategorie fokussiert worden sei und die es nun gelte,

„füreinander zu öffnen und im Licht des Intersektionalitätsansatzes zu rekonstruieren, um eine gesellschaftsbezogene, kritische und inklusive Religionspädagogik zu entwickeln, die heterogenen Kontexten und multidimensionalen Ungleichheitslagen gerecht werden kann“²⁸.

Dies geschieht inzwischen auch explizit: Intersektionalität wird religionspädagogisch rezipiert und reflektiert,²⁹ wenn auch erst spärlich.³⁰

Ein zentraler Aspekt einer intersektional denkenden Religionspädagogik ist die Identifizierung und Reflexion von ‚Religion‘ als Differenzkategorie,³¹ die, so Stefan van der Hoek, als Identitätskategorie im Rahmen von Intersektionalität innerhalb anderer Wissenschaftsdisziplinen weitgehend unreflektiert geblieben sei

27 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg i. Br.: Herder 2019. Könemann weist darauf hin, dass Grümme eine intersektionale Perspektive wegen der Unabgeschlossenheit der Kategorien sowie der von ihm konstatierten weitgehenden Beschränkung auf eine Beobachtungsperspektive ablehne (vgl. KÖNEMANN 2021 [Anm. 22], 6. Vgl. GRÜMME, Bernhard: Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine, Freiburg: Herder 2017, 84–88). Grümme weist dies zurück, benennt den Intersektionalitätsbegriff wegen des Fokus auf Wechselwirkung und Überkreuzung als interessant, allerdings auch als defizitär, weil er von bestehenden Größen ausgehe, die sich intersektional überkreuzten, und dabei nicht merke, wie auf diese Weise selber Stereotypenbildung befördert werde; zudem sei ausgehend von Intersektionalität nicht präzise denkbar, wie sich die einzelnen Heterogenitätsdimensionen in ihrer Überkreuzung denken ließen (vgl. GRÜMME, Bernhard: Aufgeklärte Heterogenität als Ansatz einer Heterogenitätssensiblen Religionsdidaktik, in: GRÜMME / PIRNER 2023 [Anm. 23], 116–129; 123). Dem sind mit der o. g. Definition von Intersektionalität nach Walgenbach das historische Gewordensein sowie die faktischen Wechselwirkungen entgegenzuhalten.

28 KNAUTH 2020 [Anm. 21], 5.

29 Vgl. ARZT, Silvia: Gender in der Religionspädagogik: Feministische Theologien – Geschlechterforschung – Intersektionalität, in: Theo-Web 20/2 (2021) 121–123, 122. Vgl. KNAUTH, Thorsten / MÖLLER, Rainer / PITHAN, Annebelle (Hg.): Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster – New York: Waxmann 2020.

30 Vgl. UNSER, Alexander: Soziale Benachteiligung im Religionsunterricht. Zur Intersektionalität von Religiosität, sozioökonomischem Status und Geschlecht, in: KNAUTH, Thorsten / REINDL, Silke / JOCHIMSEN, Maren A. (Hg.): Religiöse Bildung an den Rändern der Vielfalt. Soziale Benachteiligung, Religion, Geschlecht, Münster – New York: Waxmann 2023, 85–96.

31 Vgl. MECHERIL, Paul / THOMAS-OLALDE, Oscar: Die Religion der Anderen, in: Religionspädagogische Beiträge 47/2 (2024) 5–15. DOI: 10.20377/rpb-2024-47-2. Vgl. KULAÇATAN, Meltem / BEHR, Harry Harun (Hg.): Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem erweiterten Verständnis von Intersektionalität, Berlin: transcript 2020.

und bis heute nicht eindeutig zugeordnet werde.³² Dass Religion ‚soziale Platzanweiserin‘ im Schulkontext³³ ist, zeigt sich ganz besonders in Fällen von Antisemitismus und antimuslimischem Rassismus.³⁴ Hier wird deutlich, „dass Religion(en) nicht mehr als Einzelfaktor oder sogar nur implizit in Kategorien von Kultur enthalten ist, sondern als eigener Faktor in sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussionshorizonten“³⁵ betrachtet werden muss – allerdings eben nicht als isolierte Kategorie, sondern intersektional: Fahimah Ulfat zeigt auf, wie ‚Frausein‘ und ‚muslimisch Sein‘ zu einem „doppelten Spannungsfeld kollidierender Werte und der damit verbundenen sozialen Benachteiligung“³⁶ führt. Bettina Brandstetter analysiert Intersektionalität aus einer postkolonialen Perspektive und zeigt, wie Differenzierungspraktiken in Bildungseinrichtungen asymmetrische Machtverhältnisse erzeugen.³⁷ Am Beispiel einer muslimischen Schülerin verdeutlicht sie, wie die Zuschreibungen Migration, Religion, Geschlecht und Kultur zur Abgrenzung genutzt werden und zu (institutioneller) Diskriminierung führen, indem sie eine ‚Verlierer*innen‘-Position schaffen. Religion wird dabei als „machtvolle Differenzkategorie“³⁸ genutzt, um den Islam als homogene und rückständige Differenz zu etablieren, was das Fremdbild des muslimischen Mädchens verstärkt.³⁹ ‚Islam‘ ist diskursiv als religiös homogenes Kollektiv und Differenzkategorie etabliert – religiöses Othering, wie Brandstetter unter Rückgriff auf Ulrike Lingen-Ali und Paul Mecheril ausführt: „Der Islam‘ wird dabei essentialisiert und kulturalisiert, wobei die Verbindung von Kultur und Religion den Diskurs besonders wirkmächtig macht[.]“⁴⁰ „Die Fusion von Kultur, Religion, Geschlecht und Migration erzeugt schließlich das Fremdbild des muslimischen Mädchens als Verkörperung von religiöser Unterdrückung und kultureller Rückständigkeit, das der Kontrastierung eines eurozentrischen Selbstbildes aufgeklärter Fortschrittlichkeit und Emanzipation dient.“⁴¹ Hinzu kommt die affektive Aufladung von Religion, die die Fremdheit noch verdichtet; Basis dafür sind die

-
- 32 Vgl. VAN DER HOEK, Stefan: Intersektionalität als Leitfrage und -motiv humaner religionspädagogischer Praxis im 21. Jahrhundert?, in: ANUSEWICZ-BAER, Sandra / HILD, Christian / ABDEL-HAFIZ, Massud (Hg.): Humanität als religionspädagogisches und -didaktisches Leitmotiv, Stuttgart: Kohlhammer 2023, 247–262; 250.
- 33 Vgl. NORD, Ilona / KIESEL, Doron: Antisemitismuskritische Bildung in digitaler Kultur, in: NORD / PETZKE 2023 [Anm. 2], 189–201, 194.
- 34 Vgl. KNAUTH 2020 [Anm. 21].
- 35 NORD / KIESEL 2023 [Anm. 33], 194.
- 36 ULFAT, Fahimah: Junge muslimische Frauen im doppelten Spannungsfeld kollidierender Werte und der damit verbundenen sozialen Benachteiligung, in: KNAUTH / REINDL / JOCHIMSEN 2023 [Anm. 30], 43–54.
- 37 Vgl. BRANDSTETTER, Bettina: Die Migrationsandere und ihre Religion: Eine diskursensible Erschließung kolonialer Differenzkonstruktionen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 31/1 (2023) 87–105, 91–99. DOI: 10.25364/10.31:2023.1.6.
- 38 EBD.
- 39 Vgl. EBD., 90.
- 40 EBD.
- 41 EBD., 94.

Gleichsetzung von Muslim*innen mit Migrant*innen sowie eine koloniale Dichotomie von ‚westlicher Kultur‘ vs. ‚islamische Welt‘.⁴²

‚Religion‘ ist auch jenseits rassistischer Ressentiments keine einfache Kategorie: ‚Muslimisch‘ oder auch ‚(un)getauft‘ weist van der Hoek wegen intrareligiös heterogener Glaubenstraditionen sowie Sozialisation als zu grobmaschig aus, um hilfreich für eine Diagnostik von Problemursachen zu sein; daneben rückt er multiple Konfessionszugehörigkeiten in Familien mit Elternteilen, die sich unterschiedlichen Konfessionen/Traditionen zuordnen, in den Blick.⁴³ Zu ergänzen sind vielen religionsbezogenen Kategorien zugrundeliegende klar machtasymmetrische Codierungen, wie z. B. Minderheits- vs. Mehrheitskonfession/-religion, als heimisch vs. als migriert wahrgenommene Konfessionen/Religion, analog zu Prestigesprachen könnten vermutlich auch Prestigereligionen (z. B. der in der Regel positiv konnotierte Buddhismus) unterschieden werden.

Die Anschlussfähigkeit religionspädagogischer Ansätze an Intersektionalität sowie die explizite Rezeption von Intersektionalität in religionspädagogischen Ansätzen zeigen, dass Rassismuskritik innerhalb deutschsprachiger Religionspädagogik als intersektional gedachte Diskriminierungskritik stattfinden kann und bereits stattfindet. Fast gänzlich ausstehend ist allerdings bislang eine Integration in empirisch-religionspädagogische Forschung.

3.2 Exemplarische Forschungsdaten in der Perspektive intersektional gedachter, diskriminierungskritischer Religionspädagogik

Die Verwobenheiten unterschiedlicher Diskriminierungsformen angemessen zu berücksichtigen und Intersektionalität empirisch zu erfassen ist eine Herausforderung für empirische Forschung. Alexander Unser zeigt auf, dass schon die Erhebung von Benachteiligung im Religionsunterricht nicht trivial ist.⁴⁴ Quantitative Studien, insbesondere randomisierte kontrollierte Studien, sind vorwiegend auf Hypothesenüberprüfung angelegt. Sie stehen dabei vor der Herausforderung, geeignete Messinstrumente und Methoden zu entwickeln, um Intersektionalität zu operationalisieren. Ein verzerrender Faktor und eine Herausforderung bei der Erfassung von Intersektionalität in quantitativer Forschung besteht darin, dass selbst die Addition von Diskriminierungserfahrungen bei Mehrfachdiskriminierung über die Selbsteinschätzung von Betroffenen nicht bzw. kaum nachweisbar

42 Vgl. EBD., 94–95.

43 Vgl. VAN DER HOEK 2023 [Anm. 32], 254–255.

44 Vgl. UNSER 2023, 86–87 [Anm. 30]; vgl. auch RIEGEL 2016 [Anm. 5], 147–158.

ist, da „die am stärksten Benachteiligten sich am seltensten diskriminiert fühlen – oder andersherum: Je höher das Bildungsniveau, das Einkommen und die Teilhabechancen, desto häufiger wird von Diskriminierungserfahrungen berichtet“⁴⁵. Eine Metastudie aus dem Gesundheitswesen macht darauf aufmerksam, dass bisherige quantitative Studien zu Intersektionalität häufig als das Konzept missverstehend oder zu kurz greifend beurteilt werden, wobei gleichzeitig auch vielversprechende Ansätze identifiziert wurden,⁴⁶ deren religionspädagogische Rezeption noch aussteht. Unser zeigt in seiner religionspädagogisch bislang singulären quantitativen Analyse zu Intersektionalität auf, dass eine Kombination der Variablen Geschlecht, Religiosität und sozioökonomischer Status keine höhere Erklärungskraft für soziale Benachteiligung im Religionsunterricht (gemessen als aktive Beteiligung am Religionsunterricht) haben.⁴⁷ Dieses Ergebnis ist ernst zu nehmen und wäre aber dringend durch weitere Analysen z. B. vertiefend zum Religionsunterricht, im Vergleich zu anderen Fächern, alternativen Operationalisierungen etc. zu ergänzen.

Um das Potenzial intersektional gedachter Diskriminierungskritik konkret für das Feld qualitativ-empirischer Forschung innerhalb von Religionspädagogik aufzuzeigen, werden im Folgenden zwei Studien herangezogen, die aus unterschiedlichen Perspektiven auf Formen von antimuslimischem Rassismus gestoßen sind. Eine intersektionale, diskriminierungskritische Relektüre untersucht exemplarisch Material und Ergebnisse der Studien.

Im Rahmen seiner Studie⁴⁸ untersuchte Erkan Binici den Schnittbereich von Medien und Religion, insbesondere im Kontext der religiösen Sozialisation muslimischer Jugendlicher in einer mediatisierten Welt. Zwischen 2020 und 2023 wurden 12 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren, die sich selbst als muslimisch verstehen, zu ihrem alltäglichen Umgang mit Medien sowie zur Rolle von Religion darin befragt. Dabei wurde ein qualitativ-rekonstruktiver Zugang gewählt, um Handlungsmuster und tieferliegende Strukturen des Zusammenspiels von Religion und Medien zu analysieren. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen in ihrem Umgang mit Medien und Religion Selbst- und Weltdeutungen verhandeln. Als besonders relevantes Thema im Kontext von Medien und Religion

45 EL-MAFFAALANI, Aladin / WALECIAK, Julian / WEITZEL, Gerrit: Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive: Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung, in: FEREDOONI / EL 2017 [Anm. 4], 47.

46 Vgl. BAUER, Greta R. u. a.: Intersectionality in quantitative research: A systematic review of its emergence and applications of theory and methods, in: SSM Popul Health 14/100798 (2021) 1–11. DOI: 10.1016/j.ssmph.2021.100798.

47 Vgl. UNSER 2023 [Anm. 30].

48 Vgl. BINICI, Erkan: Religiöse Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Schnittbereich von Medien und Religion, Paderborn: Brill Schöningh 2025 (im Erscheinen).

haben sich dabei antimuslimischer Rassismus und Diskriminierung in Medien erwiesen. Die Jugendlichen erzählen von zahlreichen Beispielen aus unterschiedlichen Kontexten, wie beispielsweise stereotypen Darstellungen von Islam und Muslim*innen in Filmen und Serien, der Nennung von Herkunft und Religionszugehörigkeit in der Kriminalitätsberichterstattung und negativen Kommentaren zu Beiträgen/Videos im Kontext von Islam und Muslim*innen. Die Studie zeigt auf, wie eng Medien und Religion im Alltag der Jugendlichen verflochten sind und dass sie eine ausgeprägte medien- und diskriminierungskritische Haltung aufweisen.

Simone Hiller ging ausgehend von rund 1.000 Presstexten zu islamischem Religionsunterricht (IRU) in zwei überregionalen Leitmedien (Frankfurter Allgemeine Zeitung, FAZ, und Süddeutsche Zeitung, SZ) aus den vergangenen dreißig Jahren (1992–2021) angelehnt an die Wissenssoziologische Diskursanalyse der Frage nach, wie IRU (bzw. damit zusammenhängende Konzepte wie Islamunterricht und Islamkunde) in Deutschland diskursiv konstruiert wird.⁴⁹ Dabei zeigte sich: Der zeitlich in fünf Phasen einteilbare Diskursverlauf, seine Phänomenstrukturen (u. a. Zuschreibung von Verantwortung für das Schulfach, Begründungsstrukturen für die Einführung des Schulfachs) und unterscheidbare Diskurse (ein hegemonialer und drei abweichende Diskurse) bleiben früh innerhalb klarer Grenzen eines hegemonialen Diskurses. Dieser setzt IRU ab Mitte der 1990er-Jahre als reguläres Schulfach in deutscher Sprache unter staatlicher Schulaufsicht (inkl. staatlicher Ausbildung der Lehrpersonen). Außerdem fordert der hegemoniale Diskurs IRU als ein verschiedene Islam-Ausprägungen umfassendes Schulfach, das sich gegen Fundamentalismus richtet und eine Integration migrantischer Schüler*innen leisten soll. ‚Fundamentalisierung‘, ‚Nostrifizierung‘ und ‚Muslimisierung‘ werden als prägende Strukturen von antimuslimischem Rassismus und damit verbundenen Diskriminierungsformen deutlich.

In den Studien von Binici und Hiller zeigt sich nicht nur antimuslimischer Rassismus, sondern es werden historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten deutlich, die, wenn sie nicht isoliert voneinander konzeptualisiert, sondern in ihren Verwobenheiten oder Überkreuzungen (intersections) analysiert werden,⁵⁰ auf eine eigene Qualität dieser intersektionalen Diskriminierungen aufmerksam machen.

49 Vgl. HILLER, Simone: Islamischer Religionsunterricht im öffentlichen Diskurs. Die Konstruktion religiöser Bildungsnotwendigkeit für muslimische Schüler:innen in drei Jahrzehnten, Tübingen 2023 (= noch unveröffentlichte Dissertationsschrift, Katholisch-Theologische Fakultät, Eberhard Karls Universität Tübingen).

50 Vgl. die dem Beitrag zugrundeliegende Definition von Intersektionalität am Ende von Kap. 2.3.

So wird deutlich, dass *Diskriminierungen stark durch gesellschaftliche Strukturen geformt werden* und gesellschaftliche Felder wie schulische Bildung und Medien ineinanderwirken. Eine der interviewten Jugendlichen, Houda, bezieht sich dabei auf verzerrte Narrative und diskursive Verschiebungen:

„Islam ist eigentlich wenn dann ne Rolle (.) meistens gibts ja nur so Dokumentationen also auf Deutsch halt so Dokumentationen oder so wo dann irgendwie Zwangsverheiratung oder Unterdrückung das Thema ist (kurzes Auflachen) (.) ja aber in der Schule haben wir auch in Französisch son Buch gelesen (.) das war über (.) ich glaub in Marokko oder so und dann gings natürlich auch um irgendwie Zwangsve/verheiratung dass das Mädchen voll unterdrückt wurde und keine Ahnung ja (.) das war dann natürlich wieder auf Klischees/ also hat halt auf Klischees beruht und nicht so (.) ja (5).“

Ein weiteres Beispiel dafür ist der jahrzehntelange, ambivalente Diskurs um IRU als eine Frage von (Un-)Gleichbehandlung von Muslim*innen. Teil dieses Diskurses ist einerseits die Befürwortung von IRU, worin sich ein Bemühen um das Unterrichtsfach im Sinne antidiskriminierender Gleichberechtigung äußert. Exemplarisch zeigt sich das ex negativo im folgenden Diskursfragment: Die Erteilung von Islamunterricht statt IRU „werfe die ‚Bemühungen um die Gleichstellung der Muslime um viele Jahre zurück‘“⁵¹. Andererseits ist der hegemoniale Diskurs angesichts seiner prägenden Begründungsstrukturen von Kontrolle und Fundamentalismusprävention gleichzeitig diskriminierend, wie sich z. B. in diesem Kommentar in der SZ zeigt:

„Nur bei einem solchen Schulunterricht [IRU als regulärem Unterrichtsfach; Anm. d. Autor*innen] ist transparent, was gelehrt wird; nur dort ist Kontrolle möglich. [...] Ein solcher Religionsunterricht ist Grundrecht der Schüler; und eine Prävention gegen Radikalisierung und Fanatisierung.“⁵²

Analog dieser Bericht in der FAZ: „Besser, wenn die muslimischen Kinder unter staatlicher Aufsicht in deutscher Sprache unterrichtet werden als von Imamen in Hinterhofmoscheen.“⁵³ Im untersuchten öffentlichen Diskurs zu IRU werden Islam bzw. Muslim*innen als nicht vertrauenswürdig und zu kontrollieren abgewertet; die einseitige Fokussierung auf schulischen IRU bei gleichzeitiger Diskreditierung religiöser Bildung in Moscheegemeinden ist paternalistisch.

51 Kritik an Ditib-Entscheidung (KNA), in: Süddeutsche Zeitung (02.05.2020), 6.

52 PRANTL, Heribert: Koran-Unterricht. Erdoğane, in: Süddeutsche Zeitung (28.05.2016), 4.

53 FRASCH, Timo: Kein Islamunterricht, kein Religionsunterricht, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung (21.03.2019), 4.

Darüber hinaus zeigen die Daten, dass *Diskriminierungen nicht eindimensional erlebt werden, sondern die Verschränkungen den Betroffenen bewusst sein können*. Die befragten Jugendlichen beschreiben unterschiedliche Arten der Diskriminierung, die auf ihrer religiösen Zugehörigkeit, ihrem Geschlecht oder ihrer Herkunft basieren. Diese unterschiedlichen Dimensionen treten selten isoliert auf, sondern überlagern sich und prägen so die individuellen Erfahrungen auf spezifische Weise. Malik bringt es so ins Wort:

„Weil ich auch sagen muss (.) ich rede auch ein bisschen aus Erfahrung (.) also (..) /ehm/ ich bin ein Mensch mir wird angesehen dass ich jetzt nicht nur deutsche Wurzeln hab (.) und /ehm/ dass ich vermutlich nicht christlich bin (..) /ehm/ und da kriegst du halt wirklich auch Sprüche gedrückt (.) /ehm/ du kriegst so Blicke in deine Richtung (..) wirklich die dir ins Gesicht gucken und du weißt (.) okay (.) die wollen da irgendwas mit dem Blick sagen (lachend) (..)“

Solche Erfahrungen verdeutlichen, dass eine kritische Reflexion nicht nur eine Dimension, sondern die Verwobenheit verschiedener Faktoren, hier die Zuschreibung migrantischer Herkunft sowie Religionszugehörigkeit, in den Blick nehmen muss.

Dass sich Diskriminierungen von Muslim*innen in Deutschland *nicht auf Religion beschränken, sondern verschiedene Kategorien verschränkt werden*, zeigt sich auch im öffentlichen Diskurs. Hier insbesondere in der Vermischung der Kategorien ‚Religionszugehörigkeit‘ und ‚(Herkunfts-)Nationalität‘. ‚Muslimisch‘ und ‚türkisch‘ werden dabei z. B. in dieser Antwort des ehemaligen bayerischen Kultusministers Hans Maier in einem Interview in der SZ implizit selbstverständlich miteinander verknüpft:

„Ja, ich habe als Kultusminister als Erster in Deutschland die islamische Religionskunde eingeführt. Einen regulären Religionsunterricht konnte man ja bekanntlich nicht einrichten, weil der Islam keine Kirche ist. Damals war die Türkei, in der ich mehrmals war, eher ein laizistisches Land.“⁵⁴

Maiers Aussage spiegelt exemplarisch die intersektionale Dimension des Diskurses wider: ‚Muslimische Religionszugehörigkeit‘ enthält bereits die Zuschreibung als ‚migrantisch‘ mit und vice versa – andererseits bleiben nichtmuslimische migrantische Jugendliche sowie nichtmigrantische muslimische Jugendliche im Diskurs eine Leerstelle.

54 SCHLOEMANN, Johan (Interview mit Hans MAIER): „Ich habe genug Hoffnung gespeichert“, in: Süddeutsche Zeitung (18.06.2021), 11.

Diese Verschränkung von ‚muslimisch‘ mit anderen Kategorien führt zu einer ‚Muslimisierung‘, in der muslimische Religionszugehörigkeit andere Kategorien überlagert. Heterogenität wird ausgeblendet und Menschen werden auf ein Identitätsmerkmal reduziert. Im öffentlichen Diskurs zeigt sich das in den postulierten und zeitweise dominierenden Zielsetzungen für IRU – Fundamentalismusprävention und Integration –, die eigentlich auf die unterschiedlichen Kategorien ‚muslimisch‘ (und verstanden als potenziell fundamentalistisch) und ‚migrantisch‘ (als Fremdzuschreibung) referiert. Beides wird aber vermischt zu ‚muslimisch‘: „Mit dem neuen Wahlpflichtfach [Islamunterricht; Anm. d. Autor*innen] sei ein ‚weiterer wichtiger Meilenstein für die Integration unserer muslimischen Mitbürgerinnen und Mitbürger gesetzt.“⁵⁵ Durch die Vermischung beider Kategorien verlagern sich Integrationsanforderungen auf eine religiöse Identität, wobei Religionszugehörigkeit als fremd markiert und mit Migration assoziiert wird.

Im Rückgriff auf Joachim Willems Diagnose von Religion als „Sprachversteck‘ für ‚Rasse“⁵⁶ ist allerdings kritisch zu prüfen, inwiefern es sich hier tatsächlich um Intersektionalität handelt oder ob eine Form antimuslimischen Rassismus praktiziert wird. Die Ergebnisse der Diskursanalyse zeigen diesbezüglich, dass schon die Kategorisierung von Islam als Religion im öffentlichen Diskurs ambivalent im Sinne einer oszillierenden Mehrwertigkeit⁵⁷ ist. Insofern ist es gerade die Ambivalenz der Kategorisierung als Religion, die zu Intersektionalität führt: Einerseits wird Islam als die fremde Religion aus einem ganz anderen Kulturraum konstruiert, andererseits eben als Religion, die sich deshalb auch gemäß den in Deutschland entwickelten und geltenden religionsverfassungsrechtlichen Prinzipien strukturieren soll. So oszilliert auch der öffentliche Diskurs zum IRU in Ambivalenz zwischen Othering und Nostrifizierung,⁵⁸ wobei beides Teil des öffentlichen Diskurses ist, der letztlich zur seit Jahrzehnten stattfindenden Diskriminierung muslimischer Schüler*innen durch ein fehlendes oder eingeschränktes Angebot konfessionellen Religionsunterrichts führt.

55 SPINRAD, Viktoria: „Wir können nicht Dankeschön sagen“, in: Süddeutsche Zeitung (08.07.2021), 34.

56 WILLEMS, Joachim: ‚Religionistischer‘ Rassismus und Religionsunterricht, in: FEREDOONI, Karim / SIMON, Nina (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (= Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse), Wiesbaden: Springer 2020, 473–494; 478.

57 Vgl. BAERT-KNOLL, Valesca: Ambivalenz im Werk Elie Wiesels. Eine Perspektivierung in pädagogischer Absicht, Tübingen 2024 (= noch unveröffentlichte Dissertationsschrift Eberhard Karls Universität Tübingen).

58 Der Appell an Muslim*innen, eine Religionsgemeinschaft analog zu den Kirchen zu gründen, wird mit einem von Stefan Hirschauer verwendeten Begriff als ‚Nostrifizierung‘ bezeichnet – einem Gegenbegriff zu oder auch Spezialfall von ‚Othering‘: Nostrifizierung „vereinnahmt sie [die Anderen, Anm. Autor*innen], subsumiert sie dem Eigenen und negiert ihr Anderssein als von ihnen überschätzte Abweichung“ (Hirschauer, Stefan: Menschen unterscheiden. Grundlinien einer Theorie der Humandifferenzierung, in: Zeitschrift für Soziologie 50/3-4 (2021) 155–174, 166. DOI: 10.1515/zfsoz-2021-0012).

Außerdem *verstärken sich verschiedene Diskriminierungsformen*, wie die von Bekir angesprochene Verschränkung von sexistischer und rassistischer Diskriminierung zeigt:

„Ich mein es gibt ja es ist ja nicht unbekannt dass (.) viele Muslime auch (.) vor allem Frauen mit Kopftuch auf der Straße (..) dass sie so Kommentare abbekommen (..) wie (.) ja (..) /ehm/ schieß Terrorist oder (.) schieß Bomben/ (.) Bombenleger oder (.) wo versteckst du deine Bombe (fragend) versteckst du deine Bombe unter deinem Kopftuch (fragend) solche Sachen (..)“

Aus der Studie zur religiösen Sozialisation (muslimischer) Jugendlicher in mediatisierter Welt wird deutlich, dass Diskriminierungserfahrungen eine entscheidende Rolle in den Selbst- und Weltdeutungen von Jugendlichen spielen (können), und sie damit auch ihr Verhältnis zu Religion/Glauben, Gesellschaft und Mitmenschen beeinflussen können. Die interviewten Jugendlichen legen auf Grundlage ihrer eigenen Diskriminierungserfahrungen eine ausgeprägte diskriminierungskritische Haltung an den Tag, worin sich auch zahlreiche diskriminierungsformübergreifende Momente finden lassen. Entsprechend können die eigenen Diskriminierungserfahrungen als Ausgangspunkt für eine umfassendere, solidarische und diskriminierungskritische Perspektive dienen.

Die Analyse des öffentlichen Diskurses zu IRU in Deutschland zeigt, dass der öffentliche Diskurs von der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft bestimmt ist; antimuslimischer Rassismus wird aus dieser Perspektive nicht als problematisch thematisiert. Zentrale Elemente des öffentlichen Diskurses, z. B. ‚Euro-Islam‘, Integration(snotwendigkeit), Kontrolle und Nostrifizierung diskriminieren Muslim*innen und verurteilen Islam pauschal als reformbedürftig. Insbesondere die Begründung von IRU mit Fundamentalismusprävention funktionalisiert daher nicht nur religiöse Bildung, sondern entspricht einer Mehrfachdiskriminierung muslimischer Schüler*innen. Die diskursive Konstruktion zeigt IRU als ambivalentes Konzept zwischen Anerkennung und Abgrenzung, die nicht pauschal als Geschichte von Gleichberechtigung und Gleichbehandlung erzählt werden kann.

Zusammenfassend wird deutlich, dass eine Erweiterung der rassismuskritischen Perspektive hin zu einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik auch zur differenzierten qualitativ-empirischen Erfassung von Rassismus und Diskriminierung notwendig ist. Das Konzept Intersektionalität schärft dabei den Blick von Forschenden für Mehrfachdiskriminierung, die ansonsten Gefahr läuft, auf eine dominierende Form von Diskriminierung reduziert zu werden. Eine analytische Engführung auf antimuslimischen Rassismus

würde in den Studien von Hiller und Binici dazu führen, dass die oben ausgeführten Verschränkungen mit anderen Diskriminierungen, die antimuslimischen Rassismus um entscheidende Zusammenhänge ergänzen, unsichtbar blieben. Eine intersektional gedachte, diskriminierungskritischen Religionspädagogik ermöglicht es, die vielschichtigen Diskriminierungsformen z. B. gegenüber Muslim*innen in Deutschland zu berücksichtigen, ihre gesellschaftliche Bedingtheit wahrzunehmen und die Verschränkungen unterschiedlicher Kategorien zu reflektieren.

4. Konturen einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik

Im Dargestellten zeigen sich Potenzial und Konturen einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik: Sie anerkennt die Vielfalt und Komplexität von Diskriminierungserfahrungen sowie deren diskursive Konstruktion und greift dies auf. Sie nimmt verschiedene Diskriminierungsformen, die verschiedenen Ebenen von Diskriminierung und deren Wechselwirkungen in den Blick.

Intersektional gedachte, diskriminierungskritische *religionspädagogische Forschung* legt den Fokus auf eine heterogenitäts- und diskurssensible Wahrnehmung gesellschaftlich bedingter Identitätskonstruktionen und schärft dadurch den Blick für unbedingte Subjektorientierung religiöser Bildungsprozesse. Sie sensibilisiert für eine Reflexion des forschenden Ichs auf (Nicht-)Betroffenheit und das ‚Sprechen über‘.⁵⁹ Dies erfordert inhaltlich eine differenzierte Auseinandersetzung mit Religion, die die Wechselwirkungen zwischen persönlicher Glaubensentwicklung und gesellschaftlichen Bedingungen wie Diskriminierung oder Privilegierung sichtbar macht. Sie ermöglicht es, die vielfältigen Lebenswelten besser zu verstehen.

Ausgehend davon kann abschließend konkretisiert werden, was dies für die Praxis von *Religionsunterricht* bedeutet. Intersektional gedachter, diskriminierungskritischer Religionsunterricht dockt an den Erfahrungen der Schüler*innen an, um davon ausgehend empathisch ein Verständnis für andere Diskriminierungserfahrungen zu entwickeln. Er ist so gestaltet, dass unterschiedliche Erfahrungen von Religion, Kultur, Herkunft und anderen Identitätsmerkmalen wertgeschätzt werden. Dafür braucht es Räume, in denen Jugendliche ihre unterschied-

59 Vgl. SPIVAK, Gayatri Chakravorty: Can the Subaltern Speak? In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty / STEYERL, Hito (Hg.): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation (= Es kommt darauf an, 6), Wien – Berlin: Turia + Kant 2008, 17–118.

lichen Perspektiven und Erfahrungen einbringen können. Lehrpersonen sollten Schüler*innen nicht nur mit Inhalten konfrontieren, sondern sie und sich selbst aktiv in Reflexionsprozesse über ihre eigenen Vorurteile, Diskriminierungserfahrungen und Privilegierungen einbinden.

Darüber hinaus müssen diskursive Ordnungsstrukturen, insbesondere solche, die Ungerechtigkeit und Diskriminierung zugrunde liegen, aufgedeckt werden. Hilfreicher Ausgangspunkt können hier die von Janosch Freuding im Bemühen um ‚De-Othering‘ zusammengestellten konkreten didaktischen Ansätze sein: nicht wiederholen, was kritisiert werden soll; keine einseitigen Fokussierungen/kein Hervorheben nur einer Differenzlinie insbesondere bei dualistischen Kategorisierungen; Betrachtung im Modus eines ‚strategischen Essentialismus‘ (Spivak); Fremdheit dramatisieren wie entdramatisieren; Othering-Ordnungen irritieren; stärken der politischen Dimension religiöser Bildung.⁶⁰ Immer wieder betont wird auch der Wert ‚echter‘, also authentischer Beispiele in ihrer Komplexität.⁶¹ Zugleich steht mit den unterschiedlichen Herangehensweisen dieser didaktischen Ansätze ein Trilemma im Raum: Die gleichzeitige Fokussierung auf Sichtbarkeit und Anerkennung von Andersheit*, das Begehren nach Normalisierung, das Begehren, sich der Kategorisierung in ‚normal‘ vs. ‚fremd‘ zu entziehen, führt zu einem trilemmatischen Zielkonflikt diskriminierungskritischer Bildung.⁶² Entsprechend kann es bei einer intersektional gedachten, diskriminierungskritischen Religionspädagogik keine Patentrezepte zum Umgang mit Diskriminierung bzw. Vielfalt geben. Vielmehr sind Reflexionskompetenzen gefragt, mit denen man im konkreten Einzelfall die Konsequenzen des eigenen Handelns reflektieren kann.

60 Vgl. FREUDING, Janosch: Art. ‚Othering‘, in: WiReLex (2023) 1–15. DOI: 10.23768/wirelex.Othering.201111.

61 Vgl. NORD / KIESEL 2023 [Anm. 33], 200.

62 Vgl. das Trilemma der Inklusion bei BOGER, Mai-Anh: (Re-)Produktion von Diskriminierung in sozialen Bewegungen, in: SCHERR, Albert / EL-MAFALAANI, Aladin / REINHARDT, Anna Cornelia (Hg.): Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden: Springer VS 2023, 759–771. DOI: 10.1007/978-3-658-11119-9_52-1.